

Formação continuada de educadores: ressignificando o papel da prática na gestão escolar e da universidade

Mello, Lucrécia Stringhetta; Maia, Graziela Zambão Abdian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mello, L. S., & Maia, G. Z. A. (2009). Formação continuada de educadores: ressignificando o papel da prática na gestão escolar e da universidade. *ETD - Educação Temática Digital*, 11(1), 52-73. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-70946>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Formação continuada de educadores:
ressignificando o papel da prática na
gestão escolar e da universidade

*Lucrécia Stringhetta Mello
Graziela Zambão Abdian Maia*

RESUMO

O artigo refere-se à análise de processos de formação continuada de profissionais educadores que atuam na gestão do ensino fundamental e educação infantil em dois municípios de estados brasileiros diferentes, sendo um do Mato Grosso do Sul e outro de São Paulo. Ambos envolveram docentes e discentes das universidades públicas dos dois estados (UNESP e UFMS), tiveram suas ações analisadas no momento em que completaram dois anos e envolveram atividades de ensino, pesquisa e extensão. O texto realiza uma introdução, expondo e analisando o contexto atual dos estudos em Administração escolar e segue com a apresentação dos referenciais teórico-metodológicos das duas práticas, evidenciando suas similaridades e especificidades. Posteriormente, analisa os resultados parciais dos trabalhos, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e, sobretudo, das práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE

Gestão escolar; Formação continuada de educadores; Papel da universidade



Educators continuing training:
resignifying the role of the practice in
the school and university management

ABSTRACT

The article refers to the analysis of continuing education process of professional educators that work in the elementary and early childhood education management in two different Brazilian states, Mato Grosso do Sul and São Paulo. Both involved teachers and students of public universities: UNESP and UFMS that have their actions analyzed when they have completed two years. The study involved teaching, research and extension. The text brings an introduction, explaining and analyzing the current context of studies in school administration, followed by the theoretical and methodological references of the two practices, highlighting their similarities and specificities. Then, it analyzes the partial results of works in the fields of education, research, and especially the daily practices of the individuals involved.

KEYWORDS

School management, Educators continuous training; University role



INTRODUÇÃO

A construção deste texto é fruto de dois trabalhos desenvolvidos com gestores municipais de ensino de Garça/SP e de Três Lagoas/MS. Nesta primeira parte do texto, identificamos que a escola recebe, nas décadas recentes, atenção especial tanto das políticas educacionais como das pesquisas científicas e, conseqüentemente, ao gestor escolar/da educação são atribuídos novos olhares e novas exigências de qualificação profissional.

Em seguida, desenvolvemos as trajetórias dos dois projetos, evidenciando suas similaridades e suas especificidades em termos teórico-metodológicos. Elas dizem respeito, sobretudo, aos aspectos metodológicos que privilegiam o diálogo e a problematização, baseados em nossas leituras de Paulo Freire (1983). Os dois projetos, desenvolvidos em estados e universidades diferentes, cruzaram-se mediante contato das coordenadoras das duas universidades em momento posterior aos de elaboração, no qual já passavam por avaliações pelos proponentes e sujeitos envolvidos. Assim, pudemos cruzar os olhares e as percepções e construir este texto que, de forma singela, propõe discussões comprometidas com a formação dos educadores em uma perspectiva dialógica.

Dois movimentos concomitantes marcam a emergência da escola como “foco” das atenções atuais na educação: o da política educacional e o dos estudos acadêmicos.

O cenário atual de hegemonia capitalista, respaldado na doutrina neoliberal e na globalização dos mercados, determinou em nosso país uma ampla reforma do Estado concretizada via reformas setoriais, dentre elas, a da educação. Identifica-se, mediante abordagem realizada por diversos autores nacionais e internacionais (BARROSO, 2005; OLIVEIRA, 2005), que a reforma educacional brasileira da década de 1990 privilegiou - talvez ainda venha privilegiando - questões relacionadas aos aspectos financeiros e à adequação do sistema educacional à lógica do capitalismo, mediante, entre outros aspectos, redefinição do sistema de financiamento e regulação da política com a concretização de rígido e centralizado sistema de avaliação nacional.



No contexto das reformas, a gestão da educação ganhou atenção maior na medida em que se tornou uma das responsáveis direta pela melhoria da produtividade do setor educacional público diante das novas demandas dos setores produtivos e das orientações das agências internacionais de financiamento. Russo (2004, p.38) identifica que, além destes fatores, o empreendimento privado da educação se transformou;

[...] em atração de capitais que migram de setores da economia nos quais a crise levou à diminuição da lucratividade, ou daqueles que buscam expansão e diversificação para setores pouco explorados, ou que apresentam grande potencial de expansão, com rendimento superior ao das atividades econômicas tradicionais.

Com a intenção de melhorar a qualidade de ensino, a eficácia e a eficiência do sistema educacional, o governo brasileiro passou a incentivar a descentralização do ensino - via municipalização-, revisão do processo de financiamento dos níveis de ensino, enfoque centrado na educação básica e preocupação com a autonomia da escola. Independentemente das críticas realizadas por pesquisadores brasileirosⁱ, o importante para nós, diante do breve quadro descrito, é o deslocamento, para a ponta do sistema (a escola), da responsabilidade de construção do projeto político pedagógico, gestão do dinheiro e implantação de medidas/reformas das políticas de governo. Como exemplo, podemos citar a progressão continuada, a escola de nove anos e a escola de tempo integral.

A competência do gestor escolar ganha atenção especial e se torna um grande desafio para os sistemas de ensinoⁱⁱ, que diante da oferta insuficiente de formação inicial, são incitados a promover cursos de capacitação para estes profissionais. Para Lück (2000), a maioria desses cursos promovidos por órgãos centrais tem seus programas pautados por generalizações, apresenta um distanciamento entre teoria e prática ao focalizar conteúdos formais em detrimento do desenvolvimento de habilidades (o saber fazer) e enfoca o indivíduo, desconsiderando a necessidade de desenvolvimento do trabalho em equipe.



Com este diagnóstico, destaca-se a necessidade de os sistemas de ensino “adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos.” (LÜCK, 2000, p.32). Neste contexto, o Estado de São Paulo desenvolveu o Programa “Progestão” que é um curso de formação continuada para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino, tendo como objetivo geral a formação de lideranças comprometidas com a construção de um projeto de Gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio (CALIXTO, 2007).

Paralelamente ao movimento da política educacional, presenciamos no âmbito dos estudos acadêmicos a emergência de novo objeto de estudos da Ciência da Educação – a organização escolar -, marcada pela forte influência da produção portuguesa (NÓVOA, 1995; LIMA, 1998). Estes estudos privilegiam um nível *meso* de abordagem no qual “a escola-organização - assume-se como uma espécie de *entre-dois* onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica” e identificam que

[...] apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da acção pedagógica. (NÓVOA, 1995, p.20).

O enfoque dos estudos privilegia a análise dos modelos simbólicos e políticos presentes nas organizações em detrimento dos modelos racionais, estruturais e sistêmicos, ou seja, a importância maior é atribuída ao ‘como’ as ações são realizadas e ao ‘significado’ que as pessoas atribuem aos acontecimentos escolares. Segundo Canário (1996), duas vertentes principais são desenvolvidas com esta perspectiva: os estudos sobre a identidade e os estudos sobre a eficácia da escola. A gestão escolar é destacada como fator importante uma vez que pode diretamente influenciar a construção de determinado clima e cultura escolares (BRUNET, 1995) e também pode ser (ou não), mediante exercício da liderança, elemento constituinte da eficácia da escola (NÓVOA, 1995).



Nóvoa (1995, p.24) indica que:

[...] um dos aspectos mais interessantes (e mais críticos) deste movimento é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional, apelando a que os diferentes *actores* mobilizem criticamente as suas energias, em vez de se refugiarem em teorias defensivas e de justificação.

No Brasil, foi possível identificar em pesquisa realizada no doutorado, que investigou a trajetória do conhecimento em Administração da educação na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE, 1983-2000) publicada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), um movimento que partiu da crítica ao transporte acrítico das teorias da Administração de empresas para a Administração escolar (presente principalmente na década de 1980) e chegou a estabelecer importância fundamental às realidades específicas das diferentes unidades escolares mediante realização de estudos qualitativos, mais especificamente, os estudos de caso (MAIA, 2004). No final da década de 1990, os artigos valorizam a percepção dos integrantes das organizações escolares, o processo de tomada de decisão, a construção e concretização de propostas específicas e são, por unanimidade, contrários às teorias que possam ser generalizáveis às escolas.

Recentemente, há outras publicações na área que privilegiam a escola e suas relações com as reformas educacionais. Merece destaque a abordagem de Silva Jr e Ferretti (2004, p.45) que concebem a instituição escolar como construtora de sua própria forma de ser e de se organizar e indicam a possibilidade de ela utilizar seus próprios critérios para “analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto por meio da prática escolar, cuja centralidade constitui-se no indissociável binômio apropriação-objetivação”. Os autores (p.23) indicam a

[...] instituição escolar como espaço de mediação entre a cotidianidade e as atividades humanas não-cotidianas, tendo como principal e concreto móvel mediador a prática escolar e sua potência derivada da contradição de poder formar o ‘indivíduo em-si alienado’ ou o ‘indivíduo para-si’, na expressão de Duarte (2000).



Do exposto, destacamos que a escola emerge como centro das preocupações da educação e que, com este movimento, a formação e competência (técnica e política) dos gestores escolares passam a ser preocupação de grande parte dos envolvidos com as questões da qualidade de ensino. Os elementos integrantes deste movimento acrescidos das questões que permeiam a construção de nossa formação e atividade profissionais foram, de forma direta ou indireta, propulsores da idéia central das propostas de trabalhos conjuntos entre Universidades e escolas públicas de educação básica nas cidades dos dois estados brasileiros.

PROCEDIMENTOS E REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em Mato Grosso do Sul, município de Três Lagoas

O processo de formação continuada foi efetivado junto aos profissionais que atuam em instituições de ensino na rede municipal de Três Lagoas, do estado de Mato Grosso do Sul (REME), desempenhando atividades de diretor(a) de escola, supervisor(a) pedagógico(a) e coordenador(a) de centro de educação infantil. Por meio de uma ação extensionista e de pesquisa desenvolvemos um curso de formação que tem, no momento de escrita deste texto, a duração de quase dois anos. No processo, temos procurado promover a reflexão e a intervenção na prática cotidiana dos participantes.

A ação situa-se no bojo de um projeto coletivo congregando professores de programas de pós-graduação da UFMS, graduação em pedagogia, acadêmicos, mestrandos e colaboradores que atuam na instituição, que promovem processos de: letramento em língua portuguesa, matemática, literatura, linguagem de sinais, educação indígena, educação rural e, especialmente, este trabalho com a finalidade de formação aos que se ocupam com a gestão da escola. O conjunto de ações que têm por título: título: “Apoio pedagógico na busca da inclusão: ações colaborativas entre a universidade e escolas de educação infantil e ensino fundamental”, resulta da proposta coletiva de professores do Departamento de Educação do Campus de Três Lagoas e teve sua aprovação e financiamento pela PREAE/SIEX/IPES/MEC.



Quando retomamos o enfoque da gestão realizada pela escola, o que nos chamou a atenção, em um primeiro momento, é que ela é uma organização humana. Essa dimensão é muito importante para compreender a qualidade da educação e da aprendizagem proporcionadas pela mesma. Na medida em que participação e autonomia implicam, essencialmente, mudanças na direção e na distribuição de poder entre os principais atores dos sistemas de ensino, elas estão destinadas a gerar conflito e competição.

O poder sempre se coloca como um dos elementos da engrenagem social mais ampla, onde as pessoas ocupam lugares diferenciados, inclusive em instituições sociais como a escola. É no momento de conflito que se observam os efeitos e as consequências e como ele se reproduz. Por esta razão, compreendemos que o processo de pesquisa/formação precisa considerar não apenas os mecanismos mais próximos, estendendo-os aos aspectos mais globais.

O trabalho partiu do pressuposto de que as práticas docentes não se modificam a partir de imposições, mas exigem preparo especial nos quais os mesmos se sintam participantes comprometidos. Trabalhamos a partir da descoberta e da valorização dos participantes do grupo e, para além da análise das políticas, do papel que exercem na gestão da escola, dedicamos a compreender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados os currículos de formação a partir da cultura.

A reflexão compartilhada sobre as representações dos profissionais que atuam na gestão escolar facilita a abertura ao entendimento e experimentação das representações, às vezes alheias, distantes e distanciadas no espaço e no tempo. A adoção de acordos, o intercâmbio de pareceres e interesses e a busca de representações e valores comuns permitem praticar procedimentos consensuais.



Este é um processo de conhecimento, de reconhecimento, mas também de desconhecimento de si próprio que, no movimento, gera uma presença-ausência – a do próprio educador/pesquisador – que traz as marcas das experiências acumuladas e resulta num processo interativo, de possibilidades, mas também de limites. O mais prudente é vê-lo como conflitualidade de conhecimentos e, seguindo Santos (1996, p. 17), reconhecer os sujeitos que atuam nessas redes formativas através das diversas formas rivais de conhecimento.

A pesquisa adota as diretrizes da interdisciplinaridade porque acrescenta uma construção individual de atitudes e comportamentos à pesquisa individual e promove o diálogo com as tendências da pesquisa ação e a corrente fenomenológica as quais têm possibilitado compreender os aspectos subjetivos para interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos. A escrita tem sido um recurso para a produção de relato de experiência e, por envolver uma prática escriturística, porque vamos recorrer à fala/escrita, Certeau (1994, p.152-153) dá uma pista importante de como desenvolver tais estudos:

Para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é efeito e com aqueles que abordam, oferece-se uma “possibilidade”: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou “relatos”. [...] a narrativa tem ali uma função necessária, e suponho que “uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas”, como sua condição ao mesmo tempo em que sua produção.

Nesta visão, a vida cotidiana passa a ser um campo a ser objetivado nessa ação extensionista e de pesquisa, onde o singular toma consciência da generalidade por meio das objetivações privilegiadas, como o trabalho, a ciência, a organização burocrática, e rompe com a heterogeneidade.



Os estudos tiveram início em fevereiro de 2006, com término inicialmente previsto para final do mesmo ano, porém, tivemos solicitação da Secretaria de Educação e do grupo envolvido em continuarmos em 2007/2008. As reuniões de estudo ocorreram em média duas vezes por mês. As ações empreendidas são voltadas para as necessidades depreendidas dos problemas recorrentes no cotidiano escolar e as temáticas levantadas emergem, particularmente, daqueles profissionais que recentemente foram empossados no cargo, após aprovação em concurso público.

Importante nesta extensão/pesquisa é o processo e, mais que o processo, é a descrição do momento no espaço geográfico onde se desenham as ações produzidas, acompanhadas e observadas pelo grupo. Vários planos de trabalho/pesquisa vêm sendo efetivados no grupo, uma vez que reconhecemos o trabalho da pesquisa como importante aliado na formação de professores, formação do pesquisador/professor no nível de pós-graduação, de alunos de iniciação científica (PIBIC/CNPq), e bolsistas de extensão, (SIEX/PREAE/UFMS), Os trabalhos de pesquisa “revelam indícios de pressupostos teóricos que os informam, podendo com isso [...] clarear aspectos do real e obscurecer outros. E, naquilo que incluem /excluem, eles significam e fornecem pistas para a compreensão e para a crítica das determinações do método e das teorias que os sustentam”. (MELLO, 2004, p.78). Os acadêmicos de iniciação científica, bem como os bolsistas de extensão, auxiliam também na coleta de dados mediante realização de questionários e entrevistas. As observações e entrevistas são instrumentos que podem ser usados simultaneamente, pois captam aspectos da reação dos sujeitos, para melhor compreensão da expressão não verbalizada: “atenção flutuante: lugar onde se deve buscar o significado do silêncio, da hesitação, dos retornos verbais e não verbais, das entonações”. (THIOLLENT *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.36).



Guardadas na memória, aparecem mal se mostre, algum interesse em ouvi-las, narrativas acerca dos modos como, na prática cotidiana, exercem o papel de supervisores ou coordenadores pedagógicos: visto no plano de aula ou caderno de planejamento dos docentes, conversa com os pais e alunos sobre comportamento e aprendizagem, avaliação dos níveis de aprendizagem dos alunos ‘vez ou outra’ etc. Cada um a seu modo procura soluções aos problemas do dia a dia transformando seu ‘fazer’ pedagógico em rotina em sempre planejada.

Iniciamos com a revisão dos pressupostos teóricos relativos à formação/capacitação e, a partir deles, estabelecemos a interlocução com a prática pedagógica vivenciada e relatada pelos participantes. Pelo caráter da pesquisa, assumimos o processo de construção do conhecimento de forma compartilhada, participativa e democrática, considerando os elementos que possam influenciar esse processo. Ou seja, por meio da análise da teoria desenvolvida nos estudos da ação extensionista, intermediamos sua relação com as ações descritas pelos profissionais na escola. Contextualiza-se o momento vivido na tentativa de superar possíveis conflitos e controvérsias que envolvem o trabalho da supervisão e gestão escolar.

A formação continuada dos docentes assume diferentes formas de: sessão de estudos; seminários; oficinas de produção; troca de experiências; produção escrita conforme as necessidades levantadas previamente. Representa uma oportunidade de recriação da própria prática, pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso.



Dessa forma, assumimos como posturas fundamentais: a prática reflexiva, pois a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva e favorece a construção de novos saberes; o debate político sobre a educação no interior dos estabelecimentos escolares, referindo-se aos desafios, às finalidades dos programas curriculares, à democratização da cultura e à gestão democrática; compromisso com a própria formação e com a educação, levando outros sujeitos a alcançar a autonomia, o senso crítico, (responsabilidades de atores sociais), a capacidade de elaborar e defender um determinado ponto de vista, respeito à individualidade, sem perder a consciência da coletividade.

A esperança de dominar algumas contradições ou, no mínimo, de não sofrer demais por causa delas, leva-nos a pensar em um profissional da educação que dimensione a sua função tendo, como referência, a mediação e a organização de uma vida educativa mais democrática e, como princípio ativo, a autonomia, a coletividade e a parceria.

Em São Paulo, no município de Garça

Dos resultados das pesquisas em Administração escolar que apontam a escola como centro e local de produção do conhecimento e das inquietações em relação às atuais necessidades de formação dos profissionais da educação, foi construído um projeto com apoio da Pró-Reitoria que integrou atividades de pesquisa, ensino e extensão.

A opção foi por trabalhar a reflexão a partir do conceito de metodologia dialógico-problematizadora desenvolvido por Paulo Freire (1983), já apropriado e sistematizado por outros autores (LIMA, 1998). O trabalho partiu do princípio de que trabalhar com os profissionais da educação das escolas de educação básica é, sobretudo, uma troca. Ensino com quem aprendo e vice-versa. Além da necessidade de interação, o aprender com o outro é um fator preponderante para quem forma profissionais para atuarem na educação básica e que, portanto, precisam conhecer esse nível de ensino de perto, até mesmo para não ouvir a tão propalada frase “a teoria é uma e a prática é outra”.



O projeto aprovado pela Pró-Reitoria previa como procedimentos metodológicos: a) contato com a Secretaria de educação; b) formação de grupo integrado pelos administradores do sistema municipal, coordenadores do projeto, alunos do curso de Pedagogia que realizam estágio nas escolas municipais; c) realização de encontros quinzenais com o grupo; e d) avaliação do projeto pelos seus integrantes. Houve resistência inicial da secretaria de educação do município que se localiza a Universidade e, desta forma, foi preciso percorrer (docentes e alunos proponentes) algumas cidades vizinhas para o estabelecimento de possível vínculo, o que foi possível em município próximo, com aproximadamente 60.000 habitantes e dez escolas pertencentes ao sistema de educação.

O trabalho partiu da metodologia dialógico-problematizadora por acreditarmos na possibilidade de concretização das duas ações complementares: o diálogo e a problematização. Na idealização do projeto e na concretização dos encontros, concebemos que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.69) e se ela é

[...] esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador (FREIRE, 1983, p.81).

Em 2007, houve construção coletiva de proposta de trabalho constituída de sete encontros marcados, sobretudo, pela problematização das práticas, diálogo e aprendizado coletivo. Partiu-se da necessidade, decidida coletivamente, de uma escola conhecer a outra, desta forma, vivenciaram-se construções do fazer cotidiano individual (de cada profissional) e coletivo (de cada organização), em busca de objetivos comuns para escolas pertencentes ao mesmo sistema. Além disso, foram trabalhados textos sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, planejamento participativo, saberes necessários à educação do futuro e estudos de casos específicos às realidades levantadas.



A avaliação, realizada coletivamente no processo e no último encontro, indicou a importância de continuidade do trabalho, pensando na incorporação de novos integrantes das escolas (docentes, funcionários não docentes) e também em uma possível intervenção mais direta nas escolas como, por exemplo, a organização de espaços escolares. No final do ano, após o encerramento do trabalho, o município passou pelo processo de municipalização e das dez escolas envolvidas, passaram para vinte.

Em 2008, foram realizados encontros quinzenais durante todo o ano e, no primeiro, foi decidido, coletivamente, que a formação contemplasse o pensar coletivo a construção do projeto político-pedagógico. O trabalho, portanto, integrou os outros profissionais das escolas – coordenadores pedagógicos e docentes – na problematização sobre o cotidiano escolar, no diálogo e no pensar/fazer sobre os limites e possibilidades de construção do projeto político-pedagógico (VEIGA, 1995).

Dado o espaço deste trabalho, não se faz possível o detalhamento dos encontros realizados e dos diálogos estabelecidos entre docentes da universidade e profissionais da educação das escolas públicas. Entretanto, aponto como resultados parciais: o total comparecimento e efetiva participação dos profissionais que não foram convocados, mas convidados pela Secretaria de Educação; integração dos alunos da graduação e dos profissionais de ensino da cidade; trabalho coletivo realizado pelos docentes da Universidade. A concepção metodológica adotada proporcionou a possibilidade de (re)pensar os caminhos percorridos e a necessidade de aproximação mais direta das escolas nas quais os profissionais atuam, é um trabalho contínuo de avaliação, formação e crescimento coletivos.



A efetivação de um espaço de aprendizagem entre escolas contribuiu para dar evidência à identidade do profissional da educação como aquele que também pesquisa e aprende. Mergulhar na sua rotina e na rotina do outro, transformá-la em objeto de análise, tem possibilitado conhecer um ao outro e a organização de temas e problemas a serem investigados na sua singularidade. O trabalho reflexivo das práticas profissionais desenvolvidas nas escolas, ao exprimir redes de significações partilhadas nas e pelas trajetórias de vida, coloca em evidência o caráter emancipatório dessas práticas.

ALINHAVANDO OS FIOS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Um curso de formação tem, implicitamente, o peso de uma roupagem burocrática pela situação organizacional que apresenta, mas pode se constituir em espaço aberto onde cada um inscreve-se livremente e oferece produção de conhecimento aos que se envolvem no processo.

Nos dois processos de formação continuada constatamos a presença de dispositivos organizacionais que regem o cotidiano dos agentes escolares definidores do sistema que os governa enquanto rede de ensino. Assemelham-se ao que Weber (1971) e outros identificam como características das organizações burocráticas. Existem normas formais de controle, que regem comportamentos dos agentes (diretores, supervisores, coordenadores), códigos e regras para definir o projeto pedagógico das escolas e, quando não existe um alto grau de integração entre os membros, emergem os conflitos.

Entretanto, as ações dos sujeitos das organizações escolares, muitas vezes, assemelham-se às de uma organização anárquica, sendo esta o contraponto da organização hierárquica racional. Como apontam Firestone & Herrick (1982), citados por Tardif & Lessard (2005), há diversos aspectos que configuram essa prática: objetivos mal definidos ou definidos de improviso quando a ação está em andamento; situações em que os agentes atuam segundo diversas preferências, sem muita coordenação; a articulação das tarefas dificilmente ocorre e cada um trabalha ao seu modo; a estrutura de autoridade passa pela autonomia dos



profissionais e, conseqüentemente, implica relações de confiança desenvolvidas entre eles. São exemplos facilmente constatados no cotidiano, descritos pelos participantes do grupo de estudos e que formam um ‘tipo ideal’ de escola anárquica.

Parece-nos que essa situação organizacional de duas faces é portadora de tensões que se refletem em todos os níveis da organização escolar. Essa realidade significa que as organizações escolares não podem ser entendidas por uma ou outra lógica e, certamente, também não segundo uma lógica estritamente instrumental e burocrática, pois os fatores humanos predominam nela. Eles constituem, com efeito, o material básico dessas organizações, seja no plano pessoal, das tecnologias utilizadas, ou nos ‘produtos’ resultantes dos serviços prestados pelo pessoal (TARDIF; LESSARD 2005, p. 103).

Partindo do princípio de que o material básico da escola são os seres humanos, depositários de valores e dotados de uma identidade social e moral, os processos de formação caminharam neste sentido: investir na formação para torná-los capazes de ter iniciativas para opor-se, ou colaborar, na organização em que trabalham. Os resultados do processo de formação são realidades inatingíveis ou difíceis de atingir operacionalmente como as das organizações de serviços (bancos, empresas). Eles são raramente observáveis de modo direto e, geralmente, realizam-se quando dispõem de conhecimentos causais resultantes de situações bem definidas geradas quando surgem problemas.

A busca permanente, o diálogo e a problematização são dependentes de vivência e aprendizado, o que se torna difícil se levarmos em conta a formação baseada em conteúdos e pouco dialógica presente dos anos iniciais de nossa formação aos diferentes cursos superiores dos quais participamos. Em relação ao fazer cotidiano dos gestores municipais, objeto de nosso trabalho, nós devemos acrescentar ao já exposto, a dificuldade de momentos propícios à reflexão, à troca e à problematização, diante da rotina sobrecarregada de resoluções e respostas imediatas impostas pelo contexto de trabalho.

A idealização de nosso trabalho partiu exatamente da necessidade de proporcionarmos estes momentos do que denominamos dialogicidade problematizadora, com



base nas leituras de Paulo Freire (1983, 2006) e de alguns de seus seguidores (QUAGLIO, 2000; LIMA, 1998). Concordamos com Freire (2006, p.25) que é necessário pensar, organizar e executar programas de formação permanente mediante trabalho conjunto entre universidade (que ele denomina cientistas) e Administração do sistema, “[...] que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática” porque “[...] não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”.

Partimos então da metodologia dialógico-problematizadora por acreditarmos na possibilidade de concretização das duas ações complementares: o diálogo e a problematização. Na idealização do projeto e na concretização dos encontros, concebemos que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.69) e se ela é

[...] esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um quefazer problematizador. (FREIRE, 1983, p.81)

Buscamos, dessa forma, através de um projeto que articula ensino, pesquisa e extensão, dar visibilidade ao conjunto de saberes práticos que orientam o trabalho administrativo e pedagógico de diretores e coordenadores pedagógicos das redes municipais de ensino dos dois municípios. A metodologia proporcionou exame, leitura e discussão de textos teóricos, conhecimento das escolas do sistema municipal em que atuam e análise de estudos de casos para refletirem sobre as suas ações enquanto gestores escolares.



Podemos apontar como resultados parciais: o total comparecimento e efetiva participação dos gestores municipais de ensino que não foram convocados, mas convidados pela Secretaria de Educação; integração dos alunos da graduação e dos profissionais de ensino da cidade; trabalho coletivo realizado pelos docentes da Universidade. A concepção metodológica adotada nos proporciona a possibilidade de (re) pensarmos os caminhos percorridos e a necessidade de nos aproximarmos mais diretamente das escolas nas quais os gestores atuam, é um trabalho contínuo de avaliação, formação e crescimento coletivos.

A efetivação de um espaço de aprendizagem entre escolas contribuiu para dar evidência à identidade do gestor como aquele que também pesquisa e aprende. Mergulhar na sua rotina e na rotina do outro, transformá-la em objeto de análise, tem possibilitado conhecer um ao outro e a organização de temas e problemas a serem investigados na sua singularidade. Destacamos que o trabalho reflexivo das práticas de gestão desenvolvidas nas escolas pelos próprios gestores, ao exprimir redes de significações partilhadas nas e pelas trajetórias de vida coloca em evidência o caráter emancipatório dessas práticas.

Concluindo este estudo, que nos levou a interagir com diferentes fundamentos e referenciais, bem parecidos com espelhos convergentes, mas diferentes, possibilitou-nos a ver a formação continuada e a intervenção sob vários ângulos e mobilizar quadros teóricos e conceituais até chegar aos labirintos da própria história profissional. Acreditamos que cumprimos a dupla função do professor-pesquisador da ciência da educação conquistando um grande avanço: reagrupar num mesmo espaço de estudos (institucional) a pesquisa em educação e a formação profissional dos professores (gestores educacionais).



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Â.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de, (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade – Revista de Ciência de Educação**, Campinas, v.26. n.92, out. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 1996.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

CALIXTO, E. A. **Programa ProGestão:** implicações para a formação e prática dos diretores escolares. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre as escolas: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola.** Porto: Porto Editora, 1996. (Ciências da Educação).

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje; v.24).

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã; v.1)

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1972.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo, SP: Cortez, 1998.



LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33. fev/jul, 2000.

MAIA, G. Z. A. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. 2004. 196 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MELLO, L. S. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em construção**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. Lisboa: Mira-Cintra; Publicações Europa América, 1983. (Biblioteca Universitária)

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade – Revista de Ciência de Educação**, Campinas, v. 26. n. 92, out. 2005.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Ecos**, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

REZENDE, L. M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1996.

SILVA JR., João dos Reis e FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo, SP: Xamã, 2004.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UNB, 1971

**Graziela Zambão Abdian Maia**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Marília) onde atua como professora assistente doutora no Departamento de Administração e Supervisão Escolar e no Programa de Pós-graduação em educação
E-mail: graziela.maia@gmail.com

Lucrécia Stringhetta Mello

Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, e do Programa de Pós-graduação em educação da mesma universidade, campus de Campo Grande
E-mail: ismello@ceul.ufms.br

Recebido em: 05/06/2009
Publicado em: 23/12/2009

ⁱ Entre os autores, ver: GRACINDO, R.V. Estado, Sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos velhos problemas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.13, n.1, p.7-18, 1997. MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. (Org.) **Política e Gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. (Biblioteca ANPAE).

ⁱⁱ Informações a respeito da importância da formação/competência dos gestores escolares para a concretização dos processos e estratégias da política educacional da década de 1990, é possível encontrar em: COSTA, V. L. **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo, SP: FUNDAP; Cortez, 1999.